

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	xi
ΜΕΡΟΣ 1ο	
Η ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑ	1 1
1. Η Κριτική Διδακτική και το κοινωνικό πλαίσιο της μάθησης	2 7
2. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	8
3. Η γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών	9
4. Η γνώση του εκπαιδευτικού ως εσωτερική σχέση	
5. Η παιδαγωγική κατάρτιση και η επιλογή των εκπαιδευτικών	11
6. Η Διδακτική Άσκηση - Η περίοδος της παρατήρησης, της άσκησης και του κριτικού στοχασμού	14 18
7. Τα όρια της παιδαγωγικής κατάρτισης	20
8. Οι εκπαιδευτικές ιεραρχίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	23
9. Οι προκαταλήψεις του εκπαιδευτικού	
ΜΕΡΟΣ 2ο	
ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	26 26
Α' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΝΩΣΗΣ	27
1. Η γνώση ως διαρκής πρόκληση	27
2. Η γνώση ως μορφωτικό αγαθό	28
→ Β' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	30
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΓΑΠΗ	
1. Η αποδοχή του ατόμου, η ασφάλεια. Η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση. Η οικειότητα.	30
2. Αποδοχή της διαφοροποίησης και ο αμοιβαίος σεβασμός. Ίση μεταχείριση των μαθητών.	31 32
3. Ο σεβασμός του ατόμου.	

- | | |
|--|----|
| 4. Η κατανόηση του ατόμου. Η γνώση του άλλου προσώπου | 33 |
| 5. Η αληθινότητα (realness) των προσώπων. | 34 |
| 6. Η κατανόηση της ενσυναίσθησης (empathic understanding).
Η ικανότητα της 'ακοής'. | 35 |
| 7. Η πίστη και η εμπιστοσύνη στην αξία του ατόμου. Η ελπίδα
και η θετική προσδοκία. Η αυτο ολοκλήρωση του ατόμου. | 36 |
| 8. Φροντίδα και ενδιαφέρον προς όλους του μαθητές
(σχολική συμβουλευτική). | 38 |

Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ

- | | |
|---|----|
| 1. Η ελευθερία. | 39 |
| 2. Η ευθύνη. | 40 |
| 3. Η κριτική διερεύνηση, η έρευνα. | 41 |
| 4. Η ενθάρρυνση. | 42 |
| 5. Η δικαιοσύνη. Η ανοχή | 43 |
| 6. Η αυτοκριτική, η αποδοχή της κριτικής. | 44 |

Γ' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- | | |
|---|----|
| 1. Η μεθοδική εργασία | 47 |
| 2. Η συνέπεια | 47 |
| 3. Η δημιουργία, η πρόοδος (αίσθημα ικανοποίησης) | 47 |
| 4. Η αυτοπειθαρχία. Η ροή εργασίας | 48 |
| 5. Η αυτοσυγκέντρωση, η ηρεμία, ο στοχασμός | 48 |
| 6. Η αφοσίωση Η χαρά | 49 |

ΜΕΡΟΣ 3ο

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

- | | |
|--|----|
| 1. Η σημασία του σχεδιασμού της διδασκαλίας | 51 |
| 2. Η επιλογή του γνωστικού περιεχομένου της διδασκαλίας | 51 |
| 3. Κριτήρια επιλογής του περιεχομένου της διδασκαλίας | 51 |
| 3.1. Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της πληρότητας της ύλης. | 51 |
| 3.2. Ο έλεγχος της σπουδαιότητας και της καταλληλότητας
της ύλης. | 51 |
| 3.3. Η σύνδεση της ύλης με το διδακτικό χρόνο. | 51 |

3.4. Ο συνδυασμός της έκτασης της πληροφόρησης και του βάθους ανάλυσης στην προσέγγιση των θεμάτων της ύλης.	59
4. Η μεταμόρφωση της ύλης σε παιδαγωγική διαδικασία μάθησης.	60
5. Οι πρώτες ενέργειες σχεδιασμού της διδασκαλίας	60

ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ 62

1. Η παλαιά διδακτική Η πορεία της διδασκαλίας	62
2. Η Νέα Αγωγή - Το Σχολείο Εργασίας	68

Η ΠΟΡΕΙΑ (ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ) ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 73

1. Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και προηγούμενης εμπειρίας	73
2. Διέγερση ενδιαφέροντος για τη νέα μάθηση. Η σημασία της εισαγωγικής (ψυχολογικής) προετοιμασίας των μαθητών για το μάθημα	74
3. Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου μάθησης	76
4. Η επεξεργασία και η εμπάθυνση στο περιεχόμενο	77
5. Η γενίκευση και η συστηματοποίηση της νέας γνώσης	78
6. Οι εφαρμογές ←	79

ΜΕΡΟΣ 4ο

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 83

1. Ταξινομίες των διδακτικών στόχων	86
2. Κριτική των ταξινομιών μαθησιακών στόχων	89
3. Διδακτικοί στόχοι με βάση τις 'διαδικασίες μάθησης'	92

ΜΕΡΟΣ 5ο

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ 94

Α' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ - ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΣΤΟΧΩΝ 94

1. Η κριτική σκέψη. Ο στοχασμός	94
2. Η πρόσκτηση εννοιών	95
3. Η ένταξη των επιμέρους στο όλο - η ολότητα	96
4. Η επαγωγή - η παραγωγή	96
5. Η ανάλυση - η ερμηνεία - η αξιολόγηση - η σύνθεση	96
6. Η έκφραση (προφορική, γραπτή, κινητική, καλλιτεχνική)	97
7. Η αγωγή του συναισθήματος	97

8. Η ένταξη στο ευρύτερο ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο	97
9. Η σύνδεση με την επικαιρότητα	98
10. Η σχέση με τη ζωή. Η βιωματικότητα	98
11. Η πρακτική εφαρμογή	99
12. Το κοινωνικό ενδιαφέρον	99
13. Η αναγνώριση του κοινωνικού πλαισίου της σχολικής τάξης	99
14. Η αναγνώριση της προϋπάρχουσας γνώσης	99

→ Β' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ

101

1. Η αυτενέργεια	101
2. Η βιωματική μάθηση	101
3. Η έρευνα	101
4. Η εποπτεία	102
5. Η εργασία του μαθητή	102
6. Η συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης	103
7. Η εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας	103
8. Η διαθεματικότητα της διδασκαλίας (intergration των αντικειμένων μάθησης)	103
9. Η συνεργασιακή διδασκαλία (team teaching, collaborative teaching)	105
10. Η μικροδιδασκαλία	105

ΜΕΡΟΣ 6ο

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

107

1. Μια φαινομενική διάκριση των μεθόδων διδασκαλίας	107
2. Σύγκριση και ορισμός των όρων	108

Α' ΜΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ - ΜΑΘΗΣΗΣ

111

1. Η ατομική μελέτη	111
2. Η διήγηση.	112
3. Η εισήγηση - Η διάλεξη.	113

Β' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΓΑΠΗ

Η παιδαγωγική αγάπη δεν είναι ρηχό μονοδιάστατο συναίσθημα. Είναι πλούσια σύνθεση αξιών, συναισθημάτων και στάσεων. Ο Κοσμόπουλος την περιγράφει ως 'αγαπητική κατάσταση', φυσική και νοητή, σχεδόν μυστικιστική, για τον παιδαγωγό που αγαπά. Για τον εκπαιδευτικό, πιστεύει, που έχει ολοκληρωθεί ως 'πρόσωπο', η αγάπη του απευθύνεται προς όλους και προς όλα, είναι μια αναπόφευκτη κατάσταση. Τότε θεωρεί τον κάθε άνθρωπο 'σα θαύμα μιας αποκλειστικής και ελκυστικής παρουσίας. Τότε, πράγματι, μπορεί να δημιουργεί, να μορφώνει και να ελευθερώνει'. Η αγάπη αυτή του 'προσώπου' διαθέτει αστείρευτη ενεργητικότητα, εθελούσια αδυναμία, σιωπηλή βίωση της αγαπητικής σχέσης, ηρωισμό στην υπερπήδηση εμποδίων, υπέρβαση του εγωκεντρισμού, a priori εμπιστοσύνη προς το άλλο πρόσωπο, αντοχή στην απομάκρυνση του αγαπητού προσώπου (ασκητισμό) για χάρη της ελεύθερης ανάπτυξής του. Η τελική της κατάληξη είναι η 'αληθοποίηση' των εμπλεκόμενων προσώπων (Κοσμόπουλος, 1983:153-168).

Η παραπάνω 'αγαπητική κατάσταση' με το μυστηριακό, σχεδόν θρησκευτικό χαρακτήρα της, μπορεί να φαίνεται ανέφικτη για τα κοινά μέτρα των ανθρώπων. Στο παρόν βοήθημα, θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια άλλη διάστασή της ανιχνεύοντας τη φύση της αγάπης, με στόχο να εντοπίσουμε τα στοιχεία που τη συνθέτουν.

1. Η αποδοχή του ατόμου, η ασφάλεια. Η αυτοπεποίθηση, η αυτοεκτίμηση. Η οικειότητα.

Το ν' αναζητά κανείς ασφάλεια, σταθερότητα, προστασία και τάξη, απελευθέρωση από το φόβο, το χάος και το άγχος, είναι βασική ανάγκη, όχι μόνο του παιδιού, αλλά της ανθρώπινης ύπαρξης, σύμφωνα με τον ανθρωπιστή Αμερικανό ψυχολόγο Maslow. Το αίσθημα να ανήκεις κάπου (belongingness) και να βρίσκεις εκεί στοργή και κατανόηση είναι πιο κατανοητό όταν αντιλαμβάνεται κανείς τις καταστροφικές συνέπειες της έλλειψής τους που οδηγούν τα άτομα σε

σοβαρές ψυχοπαθολογικές καταστάσεις και σε έλλειψη προσαρμογής (Maslow, 1954:39-44).

Η 'χωρίς προϋποθέσεις αποδοχή' του κάθε μαθητή ως προσώπου, η 'αποδοχή του ατόμου ως αδιαπραγμάτευτη αξία' κατά τον Rogers (Rogers, 1967: 357) είναι βασικό στοιχείο της 'ψυχολογικής ασφάλειας' και επομένως της συμβουλευτικής σχέσης, η οποία στοχεύει να δημιουργήσει κλίμα εκτίμησης προς το άτομο - πρόσωπο μέσα στη σχολική τάξη. Η ασφάλεια και η αποδοχή είναι η βάση πάνω στη οποία το νέο άτομο οικοδομεί θετική γνώμη για τον εαυτό του, μαθαίνει ν' αγαπά τον εαυτό του, ν' αναγνωρίζει και να εκτιμά τις δυνατότητές του, να μη φοβάται το μέλλον του, ν' αποκτά αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Ο σεβασμός του ανθρώπου προς τον εαυτό του πηγάζει από τη θετική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή του. Η θετική στάση προς τον εαυτό του τον καθιστά επίσης άτομο που αποδέχεται τους άλλους ανθρώπους και η αποδοχή του αυτή συμβάλλει στην περαιτέρω ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων του. Αντίθετα, η απόρριψη δημιουργεί το αίσθημα ανασφάλειας, απώλειας αξίας και ανεπάρκειας και αυτά τα αρνητικά συναισθήματα συνιστούν την αιτία προβληματικής ή παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς για το νέο άτομο, μέσα και έξω από το σχολείο. (Maslow, 1954:45, Burns, 1979: 218-233, Φλουρής, 1989, Λεονταρή, 1996:175)

Η αποδοχή του άλλου προσώπου εκφράζεται μέσα από την οικειότητα, από τη στάση εκείνη που δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του ανήκουν όλοι μαζί σε μια σχολική οικογένεια, σε μια κοινότητα. Ο μαθητής γνωρίζει ότι ο δάσκαλός του είναι ευπρόσιτος και ευπροσήγορος. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τα μικρά ονόματα των μαθητών, ο τόνος και το ύφος της φωνής του παρέχει ενδιαφέρον, φροντίδα και ενθάρρυνση.

2. Αποδοχή της διαφοροποίησης και ο αμοιβαίος σεβασμός.

Ίση μεταχείριση των μαθητών.

Η αποδοχή της διαφοροποίησης πηγάζει από την πεποίθηση στο δικαίωμα του ανθρώπου να διαφέρει στις σκέψεις, στα συναισθήματά του και στις πράξεις του από κάποιον άλλο, όπως έχει το φυσικό δικαίωμα να διαφέρει στο χρώμα, στα χαρακτηριστικά, στη φυλή, στο φύλο. Η αποδοχή της διαφοροποίησης εθίζει τους μαθητές στην

υπομονή, στο σεβασμό προς τον άλλο άνθρωπο και την άλλη γνώμη, στη σημασία του πλουραλισμού για την ανάπτυξη των κοινωνιών και της επιστήμης, στην ικανότητα να μαθαίνει κανείς από τους συνανθρώπους του.

Ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος που δείχνει το δρόμο της αποδοχής των μαθητών του ως διαφορετικών προσώπων και ο πρώτος ο οποίος όχι μόνο αποδέχεται, αλλά ενθαρρύνει την έκφραση διαφορετικής γνώμης από τους μαθητές. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει το ενδιαφέρον του προς όλους τους μαθητές του ισότιμα και διαμορφώνει συνθήκες ίσης μεταχείρισης προς όλους, χωρίς διακρίσεις και χωρίς αποκλεισμούς. Η έννοια της *κοινωνικής δικαιοσύνης* είναι η πρωταρχική αξία που υπηρετεί.

Η εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης και της δικαιοσύνης είναι δύσκολη, κυρίως διότι ο εκπαιδευτικός αγνοεί ότι η στάση του προς τους μαθητές είναι συχνά μεροληπτική, όπως είναι, π.χ., η ανοικτή προτίμησή του προς τους μαθητές που συμμετέχουν στο μάθημα, ούτε συνειδητοποιεί τις περιστάσεις στις οποίες σαφώς επιδεικνύει έλλειψη δικαιοσύνης. Όπως κάθε άνθρωπος, ο εκπαιδευτικός επηρεάζεται από τα στερεότυπά του και ζει σε μεγάλο βαθμό στις αυταπάτες του σε σχέση με την παιδαγωγική παρουσία του (Pigiaki, 1987:335 κ.ε.).

Η αρχή της ίσης μεταχείρισης δεν υπονοεί όμοια συμπεριφορά. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ανάλογη κάθε φορά με την ιδιαιτερότητα της κάθε περίπτωσης και εξατομικεύεται ανάλογα με τα αίτια που τη δημιουργούν (Παπανούτσος, 1976:17).

Αντίθετη στην αρχή της διαφοροποίησης είναι συνήθως η οργάνωση του σχολικού χρόνου και ειδικά το αναλυτικό πρόγραμμα των σπουδών, το οποίο θεωρεί ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες όλων των σχολείων της χώρας είναι *όμοιοι άνθρωποι*. Η ψυχολογία της συμπεριφοράς (Skinner), η οποία επηρέασε καιρίαια τη σχολική οργάνωση, εξέφρασε άποψη για τη μάθηση στηριζόμενη στη βάση ότι οι άνθρωποι είναι ίδιοι.

Έτσι, η διοίκηση της εκπαίδευσης δυσκολεύεται να παρακολουθήσει την πρόοδο της ψυχολογίας στο θέμα των ατομικών διαφορών και να κατανοήσει ότι τα άτομα διαφέρουν ως προς το ενδιαφέρον τους και τις ιδιότητες της προσωπικότητάς τους και ότι χρέος της εκπαίδευσης είναι ν' αναγνωρίσει αυτές τις διαφορές και να διαρρήξει τους ψυχολογικούς φραγμούς που εμποδίζουν την πλήρη

ανάπτυξη της προσωπικότητας και την πλήρη χρήση της διάνοιας (Pickering, 1969:21). Η εκπαίδευση πρέπει να θέσει ως βάση του σχεδιασμού της τη βασική αρχή ότι 'κάθε άνθρωπος είναι όπως κανένας άλλος άνθρωπος.'

3. Ο σεβασμός του ατόμου.

'Ο σεβασμός δεν είναι φόβος ή δέος, αλλά σημαίνει την ικανότητα να δει κανείς ένα πρόσωπο όπως αυτό είναι και να αναγνωρίζει τη μοναδικότητα της ατομικότητάς του... Να θέλω το αγαπημένο πρόσωπο να μεγαλώσει και να αναπτυχθεί για τον εαυτό του, με το δικό του τρόπο, και όχι με σκοπό να με εξυπηρετεί... Είναι φανερό ότι μπορώ να σέβομαι μόνο εάν εγώ έχω επιτύχει την ανεξαρτησία μου... χωρίς να έχω ανάγκη από δεκανίκια, χωρίς να πρέπει να κυριαρχώ και να χρησιμοποιώ κανέναν άλλον... Ο σεβασμός υπάρχει μόνο σε μια βάση ελευθερίας...' (Fromm, 1962:26)

Οι παραπάνω σκέψεις του Erich Fromm στο βιβλίο του *the Art of Loving*, αναφέρονται στο σεβασμό ως ένα συνθετικό στοιχείο της αγάπης. Ο σεβασμός προς τον άλλον άνθρωπο βασίζεται στην εκτίμηση που πρέπει ν' απολαμβάνει ως ανθρώπινη ύπαρξη με αυτονόητη αξία. Η εκτίμηση του μαθητή ως προσώπου που μαθαίνει, η εκτίμηση των αισθημάτων του και των απόψεών του απαιτούν το σεβασμό του δασκάλου προς το πρόσωπό του.

4. Η κατανόηση του ατόμου. Η γνώση του άλλου προσώπου

Ο σεβασμός, πιστεύει ο Fromm, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τη γνώση του άλλου προσώπου. Τη γνώση εκείνη που είναι στοιχείο της αγάπης, η οποία

'είναι δυνατή μόνο όταν μπορώ να ξεπεράσω τη μέριμνα για τον εαυτό μου και να βλέπω το άλλο πρόσωπο με τους δικούς του όρους'. (Fromm, 1962:27)

Κατανόω κάποιον σημαίνει ότι μπορώ να δω τα πράγματα από τη δική του θέση και από τη δική του οπτική γωνία. Είναι η ικανότητα ν' ακούει κανείς μέσα από τ' αυτιά του άλλου ανθρώπου και η ικανότητα να βλέπει μέσα από τα μάτια του.

Αυτή η ιδιότητα είναι κατ' εξοχή παιδαγωγική. Ο δάσκαλος πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί 'εσωτερικά' και με αμεσότητα με τους

μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει χρόνο και ψυχικές δυνάμεις για να γνωρίσει πραγματικά τους μαθητές του, να γνωρίσει το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή, ώστε να μπορεί να τον κατανοεί καλύτερα. Επιπλέον, μέσα από το 'σύστημα σχολικής συμβουλευτικής φροντίδας', εάν αυτό λειτουργεί στο σχολείο, δίνεται ο χρόνος και η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μπορεί να συζητεί με μια ομάδα μαθητών ατομικά και ανθρώπινα θέματα. (Hamblin, 1987:210-215) Οι 'ομάδες συνάντησης' ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του είναι ενταγμένες μέσα στο σχολικό πρόγραμμα και αποτελούν ουσιαστική διαδικασία αυτογνωσίας και κοινωνικής μάθησης.

Η γνώση και η κατανόηση των μαθητών ως 'προσώπων' είναι απαραίτητη, επίσης, τόσο για την οργάνωση των διδακτικών διεργασιών, όσο και για την αξιολόγηση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τους μαθητές του για να οργανώσει τις διδακτικές δραστηριότητες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους (Blenkin, 1986:104).

5. Η αληθινότητα (realness) των προσώπων.

'Η αληθινότητα του εκπαιδευτικού βασίζεται στην επιθυμία του να είναι ένα αληθινό πρόσωπο, να υπάρχει και να ζει τα αισθήματά του και τις σκέψεις του έναντι των μαθητών του, τη φροντίδα, την εμπιστοσύνη του, το σεβασμό του', πιστεύει ο Rogers (1983: 133). Η αληθινότητα στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και στην εκτίμηση του εκπαιδευτικού στην ίδια την πορεία του που είναι ο εαυτός του' και όταν ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει να έχει τέτοια αρμονία με τον εαυτό του, τότε μπορεί ν' αποδεχθεί και τους μαθητές του 'με την ίδια κατανόηση που αποδέχεται τον εαυτό του' (Rogers, 1967: 175, 181). Η αληθινότητα του προσώπου του εκπαιδευτικού, ο οποίος εισέρχεται στην αίθουσα διδασκαλίας χωρίς να φορέσει κάποια μάσκα, δημιουργεί αμεσότητα στις διαπροσωπικές του σχέσεις δείχνοντας ένα ανθρώπινο πρόσωπο που φανερώνει τις σκέψεις του, τους ενδιασμούς του, τις ανησυχίες του, την ευχαρίστησή του και την απογοήτευσή του, βοηθώντας έτσι και τους μαθητές του να συμπεριφέρονται ως αληθινά πρόσωπα, χωρίς τεχνικές παραπλάνησης και εντυπωσιασμού.

Η σχολική τάξη συνήθως έχει πολύ λίγη σχέση με την αληθινότητα των προσώπων. Η 'υποκριτική παράσταση' εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί ν' αποτελεί λειτουργία μηχανισμού

αντίδρασης σε ποικίλες ανασφάλειες, αλλά δεν παύει να είναι μια 'υποκριτική παράσταση', στην οποία τα δρώντα πρόσωπα αποκρύπτουν τα πραγματικά τους αισθήματα και τις πραγματικές σκέψεις τους. Συχνά τα πρόσωπα έχουν 'υποτιθέμενη' προσωπικότητα ('as if personality') και ζουν σε διάσταση με τον εαυτό τους (Goleman, 1996:119-20). Η ανάγκη να 'επιβιώσουν' σ' ένα κλίμα που δεν τους ταιριάζει τους ωθεί να επιδιώκουν μια επιβίωση στο σχολικό χώρο ή μια 'επιτυχία' της οποίας τα κέρδη είναι ρηγά και βαρύ το αντάλλαγμα της αληθινότητας της ψυχής τους.

Η ικανότητα να είναι κανείς αληθινός σημαίνει ότι μπορεί να πράττει σε συμφωνία με τα βαθύτερά του αισθήματα και αξίες, ανεξάρτητα από τις ενδεχόμενες συνέπειες της ακεραιότητάς του. Σημαίνει ότι μπορεί να συλλαμβάνει τα μηνύματα των άλλων ανθρώπων με τους οποίους βρίσκεται σε επικοινωνία, να διευκολύνει την έκφρασή τους και να δημιουργεί κλίμα ισόρροπης ανταλλαγής αισθημάτων και ιδεών ανάμεσα σ' εκείνον και στους συνομιλητές του. Ο αληθινός εκπαιδευτικός είναι ένα ώριμο ανεπτυγμένο πρόσωπο που εκφράζει συναισθήματα και αποδέχεται τα συναισθήματα των μαθητών του, όχι μόνο μέσα από τα μαθήματα, αλλά και 'μέσα από τη διευκόλυνση της καθολικής και ελεύθερης έκφρασης του προσώπου' των μαθητών του (Κοσμόπουλος, 1990:257).

Ευνόητο είναι ότι η αληθινότητα των προσώπων μπορεί ν' αναπτυχθεί μόνο αν υπάρχει παιδαγωγικό κλίμα αποδοχής και ελευθερίας.

6. Η κατανόηση της ενσυναίσθησης (empathic understanding). Η ικανότητα της 'ακοής'.

Είναι η ικανότητα του δασκάλου να κατανοεί τα συναισθήματα του μαθητή με μια ευαίσθητη αντίληψη, η οποία και εξωτερικεύεται στην έκφραση του προσώπου του έτσι ώστε ο μαθητής λαμβάνει ένα άμεσο μήνυμα ότι όσα εκφράζει βρίσκουν έδαφος κατανόησης, γίνονται αντιληπτά, όχι μόνο εγκεφαλικά, αλλά με ανθρώπινη ζεστασιά και αποδοχή. Ο μαθητής νιώθει ότι πραγματικά κάποιος καταλαβαίνει τα αισθήματά του (Rogers, 1967: 284).

Ο εκπαιδευτικός της ενσυναίσθησης είναι δεκτικός σε όλα τα φανερά και σιωπηρά μηνύματα των μαθητών του, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τη συνεχή διαπροσωπική επικοινωνία στο

σχολικό χώρο. Μπορεί, δηλαδή, να συλλαμβάνει και να ανταποκρίνεται άμεσα στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα των μαθητών του, να τα κατανοεί, να τα λαμβάνει υπόψη του και ν' αφήνει τον μαθητή του να γνωρίζει αυτή την αποδοχή, με τρόπο διακριτικό και αξιόπιστο.

Η ικανότητα της 'ακοής' δεν είναι ευκαιριακή και αυτονόητη. Προϋποθέτει άσκηση, αγάπη, ενδιαφέρον, έτσι ώστε να έχει ο εκπαιδευτικός το χρόνο και τη δύναμη να ακούει τους μαθητές του, όπως εκείνοι θέλουν να ακουστούν και να γίνουν κατανοητοί.

7. Η πίστη και η εμπιστοσύνη στην αξία του ατόμου. Η ελπίδα και η θετική προσδοκία. Η αυτο-ολοκλήρωση του ατόμου.

Οι αρχές αυτές στηρίζονται στην πίστη ότι η ανθρώπινη φύση είναι άξια εμπιστοσύνης (Rogers, 1967:194). Είναι εκφάνσεις τόσο της παιδαγωγικής αγάπης όσο και του παιδαγωγικού διαλόγου.

'Η έλλειψη ελπίδας, γράφει ο Freire, είναι μια μορφή σιωπής, άρνησης του κόσμου και φυγής από αυτόν... Διάλογος δεν υπάρχει χωρίς την ελπίδα. Η ελπίδα είναι ριζωμένη στην ατέλεια των ανθρώπων από την οποία απομακρύνονται με τη συνεχή αναζήτηση, μια αναζήτηση που διεξάγεται μέσα στην κοινωνία με τους άλλους ανθρώπους'. (Freire, 1972: 62, 64)

Ως εμπιστοσύνη προς έναν άλλο άνθρωπο εννοούμε την εμπιστοσύνη προς τη ζωή ολόκληρη. (Bolnow., 1986:70) Η ελπίδα βασίζεται στη πίστη ότι το άλλο πρόσωπο αξίζει ως ανθρώπινη ύπαρξη. Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής μπορεί να πει για το δάσκαλό του ότι τον κάνει να αισθάνεται ώριμος μέσα στην τάξη μαζί του, τον κάνει να αισθάνεται σπουδαίος, ικανός να κάνει μόνος του πράγματα, ότι ο δάσκαλός του τον βλέπει σαν πρόσωπο με πραγματικά αισθήματα και ανάγκες. Ο μαθητής γνωρίζει πως ό,τι λέει έχει σημαντικό νόημα για τον δάσκαλό του, ο οποίος το δέχεται ως κάτι σημαντικό. (Rogers, 1989:306-311)

Η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του συνδέεται άμεσα με τη θετική προσδοκία του για το μέλλον τους, δηλαδή με τη θετική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες των μαθητών του στο μέλλον. Η θετική προσδοκία του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό συστατικό της ενθάρρυνσης που τους παρέχει. Ο υποκειμενικός εαυτός μας και ο κοινωνικός εαυτός μας (I - me)

συγκροτούν την αυτοαντίληψή μας, υποστηρίζει η ψυχολογία του W. James και του G. Cooley (Burns, 1979:6-9, 13-14). Η εικόνα, η γνώμη που έχουν οι 'σημαντικοί άλλοι' για το άτομο είναι καθοριστικής σημασίας για την εκτίμηση που το ίδιο έχει για τον εαυτό του. (Burns, 1979:275, Πυργιωτάκης, 1984:62) Οι προσδοκίες των άλλων αποτελούν 'αυτοεκπληρούμενη προφητεία', λόγω της επίδρασης που ασκούν στο υποκείμενο (Rosenthal and Jacobson, 1968). Η θετική προσδοκία, επομένως, ενισχύει τις δυνατότητες του υποκειμένου σε τέτοιο βαθμό που σχεδόν συμβάλλει στη δημιουργία τους.

Η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή **προϊποτίθεται**, η εμπιστοσύνη των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό **διαπιστώνεται**. Αυτή είναι η βάση της παιδαγωγικής εμπιστοσύνης, η οποία είναι βασική αρχή για την αλληλεπίδραση της μάθησης. Η εμπιστοσύνη των μαθητών δημιουργείται μέσα από την ακούραστη εκδήλωση ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του και για τη μελλοντική τους ευημερία. Δημιουργείται από την αναγνώριση της προσφοράς του και από την αδιάκοπη παροχή ατομικής βοήθειας προς τον κάθε μαθητή.

Ο εκπαιδευτικός εκ προοιμίου εμπιστεύεται τον μαθητή ως ένα πρόσωπο που έχει το φυσικό και ανθρωπινό δικαίωμα να μάθει και ν' αναπτυχθεί. Η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού δεν διατίθεται με όρους, δεν δίνεται και αποσύρεται κάθε τόσο, με κάθε ευκαιρία. Παρέχεται αφειδώς ως τεκμήριο παιδαγωγικής αγάπης και αποτελεί μια *μόνιμη αναφορά* στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του.

Όταν το άτομο ζει σε ατμόσφαιρα ελπίδας, εμπιστοσύνης, εκτίμησης και θετικών προσδοκιών, ζει σε γόνιμο έδαφος για την αυτο-εκπλήρωσή του (self-fulfillment) και την αυτο-ολοκλήρωσή του (self actualization). Αυτο-ολοκλήρωση σημαίνει να κατορθώνει κανείς να ικανοποιεί τις βαθύτερες ψυχικές και διανοητικές του ανάγκες, να πράττει όπως πραγματικά ταιριάζει στην προσωπικότητά του και με τρόπο που ξεδιπλώνει στο μέγιστο τις δυνατότητές του ως ανθρώπου. Το άτομο που έχει το αίσθημα της αυτο-ολοκλήρωσης αναπτύσσει σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αυξάνει την ικανότητά του ν' αγαπά, να καταλαβαίνει τον εαυτό του και τους άλλους, να υπερβαίνει τον εαυτό του, ν' αφοσιώνεται (Maslow, 1954:46, 166-7).

Όσο και αν η αυτο-ολοκλήρωση είναι ο ανώτερος στόχος της ανθρωπίνης ανάπτυξης και, επομένως, δύσκολο να επιτευχθεί στο

ακέραιο στη διάρκεια της σχολικής ζωής του παιδιού, το παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, όταν διαθέτει τα χαρακτηριστικά που περιγράφουμε, βοηθά το νέο άτομο να βρει το δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση της ζωής του.

8. Φροντίδα και ενδιαφέρον προς όλους του μαθητές (σχολική συμβουλευτική).

Η φροντίδα είναι ένα στοιχείο αγάπης, επειδή 'αγάπη είναι η ενεργός φροντίδα για τη ζωή και την ανάπτυξη αυτού που αγαπάμε', γράφει ο Fromm (1962:25). Απόρροια της παιδαγωγικής αγάπης είναι η μέριμνα του εκπαιδευτικού για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της βοήθειας που παρέχει στους μαθητές του για τη μάθησή τους, το ενδιαφέρον του να βοηθήσει όσο γίνεται περισσότερο για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους και για την εξάλειψη των δυσκολιών τους.

Στο πλαίσιο αυτό τοποθετείται και ο ρόλος του δασκάλου - συμβούλου, ως μέρος των καθηκόντων του εκπαιδευτικού, και αποτελεί την πιο ανθρώπινη προσφορά του προς το νέο άνθρωπο. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να είναι ο σύμβουλος των μαθητών του και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει απαραίτητα να προσανατολίζεται και στην κατεύθυνση της σχολικής συμβουλευτικής (Hamblin, 1987 (1974)).

μεθοδευμένης διδασκαλίας των αντικειμένων μάθησης. Ο Dewey απαντούσε:

'Τα αντικείμενα όλα έχουν να κάνουν με την ίδια τελική πραγματικότητα, δηλαδή με τη συνειδητή εμπειρία του ανθρώπου'. (Skilbeck, 1970: 25)

Εάν, λοιπόν, θα ήθελε κανείς την εκπαίδευση κάτω από το φως μιας Νέας Αγωγής, πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι το κλειδί δεν βρίσκεται στα ερβαρτιανά στάδια ή στην υιοθέτηση της μεθόδου 'λύσης προβλήματος', αλλά στις συνθήκες που θα επέτρεπαν και θα ευνοούσαν την ανάπτυξη ρόλων πρωτοβουλίας και την εφαρμογή διαδικασιών ελεύθερης μάθησης.

Η ΠΟΡΕΙΑ (ΟΙ ΦΑΣΕΙΣ) ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η 'πορεία της διδασκαλίας' αποτελεί το μέρος της διδασκαλίας που δηλώνει τον τρόπο με τον οποίο η σκέψη προχωρεί στην οικειοποίηση της νέας γνώσης. Η πορεία της διδασκαλίας είναι η *λογική διαδρομή* που ακολουθεί η σκέψη για να επιτύχει τη νέα μάθηση. Η παραπάνω αναφορά μας στα στάδια της διδασκαλίας που προτείνει ο Herbart και ο Dewey δίνει τα στοιχεία που χρειάζονται για να κατανοηθεί η πορεία της διδασκαλίας.

Παράλληλα θεωρούμε χρήσιμο να παραθέσουμε **πίνακα των συνολικών σημείων της 'πορείας της διδασκαλίας'**. Παρουσιάζουμε, επιπλέον, τρεις χωριστούς πίνακες με την πορεία (τις φάσεις) της διδασκαλίας, με βάση την πολύ γενική διάκριση των διδακτικών μεθόδων σε 'κατά μέτωπο' διδασκαλία (διδασκαλία με όλη την τάξη των μαθητών), σε διδασκαλία σε 'ομάδες εργασίας' των μαθητών και διδασκαλία με τη μέθοδο 'λύση προβλήματος'. Θα συμπληρώσουμε το θέμα με μερικά πρόσθετα στοιχεία και σχόλια που νομίζουμε ότι αξίζουν προσοχής.

1. Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και προηγούμενης εμπειρίας

Η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων και εμπειρίας είναι για τον Herbart η φάση της προετοιμασίας για τη νέα γνώση, για τον Dewey είναι η αναζήτηση μιας προβληματικής κατάστασης προς εξερεύνηση και επίλυση. Με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο είναι ένα

απαραίτητο και πολύτιμο σημείο εκκίνησης της διδακτικής πράξης, διότι ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα σε σχέση με ό,τι ήδη γνωρίζει.

Η αποτελεσματικότητα της ανάκλησης της προηγούμενης γνώσης, όμως, εξαρτάται από τον τρόπο που η ιδέα αυτή μεταφράζεται σε πράξη, με έσχατο σημείο κατάπτωσης την ταύτισή του με ένα είδος 'εξέτασης' των μαθητών, φανερό ή συγκαλυμμένο, με πολλές διαβαθμίσεις ελέγχου, σειρότητας και σκληρότητας, πράγμα όχι σπάνιο, αλλά σίγουρα πολύ 'εύκολο', στο συντηρητικό, παραδοσιακό σύστημα της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης.

Η απαραίτητη αυτή φάση της προετοιμασίας της νέας μάθησης, για να διατηρήσει το πολύτιμο στοιχείο της σε συντηρητικές δομές εκπαίδευσης, χρειάζεται την 'παιδαγωγική ευαισθησία' του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να επινοήσει τρόπους που θα προκαλέσουν τη θετική ανταπόκριση των μαθητών. Ένας τρόπος, π.χ., θα μπορούσε να είναι η αναφορά στις εμπειρίες των μαθητών από την 'προηγούμενη γνώση' τους, αναφορά στη γνώμη τους για τις εφαρμογές της ή σε δύσκολα σημεία της τα οποία χρειάζονται ακόμη σκέψη και ενασχόληση.

Σε ανοικτά σχολεία ελεύθερης μάθησης, η ανάκληση προηγούμενης γνώσης γίνεται αβίαστα μέσα από την εξέταση 'δυσκολιών της εμπειρίας', όπως θέλει ο Dewey στην πρώτη φάση της σκέψης, κατά την οποία αναγνωρίζεται μια περαιτέρω ανάγκη μάθησης. Γίνεται ακόμη μέσα από την παροχή ενός πλήθους υλικών ερεθισμάτων, ή της παρουσίασης ενός συνόλου σύνθετης εμπειρίας προς το παιδί τα οποία δεν γίνονται αμέσως καταληπτά, αλλά παρουσιάζονται ως χώρος για εξερεύνηση και κατάκτηση.

2. Διέγερση ενδιαφέροντος για τη νέα μάθηση. Η σημασία της εισαγωγικής (ψυχολογικής) προετοιμασίας των μαθητών για το μάθημα

Η φάση αυτή συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και ακολουθεί ως η φυσική της εξέλιξη. Πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται αμηχανία όταν ακούνε για την ανάγκη της ψυχολογικής προετοιμασίας των μαθητών για το νέο μάθημα και παρεξηγούν το περιεχόμενο αυτής της διδακτικής φάσης. Σίγουρα αυτή δεν έχει σχέση με τη δημιουργία ευχάριστης διάθεσης στους μαθητές, αλλά με τη δημιουργία κλίματος μαθησιακής ετοιμότητας, το οποίο δεν αποκλείει τη δημιουργία

ευχάριστης διάθεσης, ή, μάλλον, την επιθυμία ανίχνευσης του προσφερόμενου χώρου γνώσης. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να προκαλέσει το μέγιστο ενδιαφέρον - μαθησιακή ετοιμότητα για το μάθημα που θα ακολουθήσει.

Και σ' αυτή τη φάση διδασκαλίας το ανοικτό σε πειραματισμό σχολείο έχει όλο τον ούριο άνεμο μαζί του. Το ενδιαφέρον των μαθητών απορρέει αβίαστα από τις ίδιες τις δραστηριότητες στις οποίες καλείται να λάβει μέρος με εργασία σε ομάδες, με έρευνα, με άσκηση της πρωτοβουλίας και της πρωτοτυπίας, με αναφορά στις ιδιαίτερες κλίσεις και προτιμήσεις του κάθε μαθητή. Στο συντηρητικό σχολείο όμως, όπου συνήθως η γνώση προβάλλεται ως εξωτερική 'τροφή', οι δυσκολίες έγερσης του ενδιαφέροντος των μαθητών είναι μεγάλες και σχεδόν ανυπέρβλητες για τον 'κοινό' εκπαιδευτικό, ο οποίος δεν έχει τη 'φλόγα και το πάθος' του δασκάλου για να πείσει μέσα από αυτά τους μαθητές του.

Η έγερση του ενδιαφέροντος είναι η αχίλλειος πτέρνα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά δεν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να επέμβουν στη σκέψη των μαθητών, ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση. Μερικές 'υποδείξεις' τεχνικής φύσης θα μπορούσε να είναι:

- Να πληροφορήσει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές για το μάθημα και το βασικό στόχο του.
- Να δείξει τη σχέση του μαθήματος της ημέρας με το προηγούμενο, αλλά και με το επόμενο μάθημα.
- Να δώσει έμφαση στις έννοιες - κλειδιά του μαθήματος.

Αξίζει, όμως, να γυρίσουμε ξανά στις απόψεις του Dewey για το ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο συσχετίζει άμεσα με την ελευθερία του εκπαιδευτικού και των μαθητών του για ουσιαδείς επιλογές της μάθησης. Ο Dewey θεωρεί ότι δεν υπάρχει μεγαλύτερο μέσο για κατάπτωση του ηθικού του εκπαιδευτικού από τον ισχυρισμό που προβάλλεται από εκείνους που δεν πιστεύουν πραγματικά στην αξία του ενδιαφέροντος, ότι δηλαδή, αφού επιλεγεί (από άλλους) το περιεχόμενο ενός αντικειμένου μάθησης, τότε ο δάσκαλος πρέπει να το καταστήσει ενδιαφέρον. Η άποψη αυτή είναι διπλά λανθασμένη. Πρώτον, διότι καθιστά την επιλογή του περιεχομένου μάθησης κάτι ξεχωριστό από το ενδιαφέρον και δεύτερον, επειδή υποβιβάζει τη μέθοδο διδασκαλίας σε 'οδηγίες', οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο εξωτερικές προς το ενδιαφέρον. Είναι οι οδηγίες αυτές

τεχνητές τεχνικές που έχουν στόχο την ωραιοποίηση ασύνδετων υλικών, με την ελπίδα ότι ίσως τραβήξουν την προσοχή.

Η αληθινή έννοια του ενδιαφέροντος απαιτεί *τα αντικείμενα μάθησης να επιλέγονται με βάση την παρούσα εμπειρία*, με βάση τις δυνατότητες και τις ανάγκες του παιδιού και το νέο υλικό πρέπει να παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει στο παιδί τη δυνατότητα *ν' αναγνωρίζει το νόημά του*, τη σχέση του και την αξία του σε σχέση με ό,τι έχει ήδη σημασία γι' αυτό. Ενδιαφέρον σημαίνει μεταφορά του νέου μαθησιακού υλικού στη συνείδηση και στην αναγνώριση του νοήματος και της αξίας που ενέχει για τον μαθητή. Αυτή είναι η αλήθεια, που τόσο συχνά κακοποιείται από εχθρούς και φίλους που θέλουν να 'κάνουν τα πράγματα ενδιαφέροντα' (Dewey, (1969:23-24).

Με βάση τις παραπάνω σκέψεις, αντιλαμβάνεται κανείς το δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού που στερείται της δυνατότητας επιλογής να παρέμβει ουσιαστικά για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του. Το σύνθημα 'παράπονο' είναι ότι 'τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται'. Με τη ρήση αυτή ο εκπαιδευτικός αποποιείται κάθε επαγγελματική ευθύνη του και γίνεται ο ίδιος έρμαιο του 'συστήματος'. Παρόλα αυτά, το ενδιαφέρον υπάρχει στη φύση και στη ψυχή των μαθητών. Αυτό που λείπει πραγματικά είναι ο σεβασμός προς το ενδιαφέρον τους.

3. Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου μάθησης

Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου της μάθησης αρχίζει με την ανακοίνωση των διδακτικών στόχων, του τρόπου δουλειάς των μαθητών, με αναφορά στις πηγές και στη συλλογή της πληροφορίας, στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί. Συμπληρώνουμε με τα παρακάτω στοιχεία.

*** Εισαγωγή στο όλο πλαίσιο της νέας πληροφορίας**

Η εισαγωγή και η αναφορά στο ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται η νέα πληροφορία, είναι απαραίτητη. Η εισαγωγή τοποθετεί το θέμα της διδασκαλίας στο 'σκηνικό' του πλαισίου και καθιστά προσφορότερη την παρουσίασή του που ακολουθεί.

*** Η παρουσίαση του νέου περιεχομένου μάθησης**

Η παρουσίαση πρέπει να είναι κατά το δυνατό παραστατική και εποπτική. Αν πρόκειται για λογοτεχνία, η δραματοποίηση, η ανάγωση

με ήθος, η περιγραφή με βάση εποπτικό υλικό αποτελούν άριστες τεχνικές παρουσίασης, ενώ αν πρόκειται για θετικές επιστήμες, η επίδειξη πειράματος είναι ίσως ένας ενδεδειγμένος τρόπος παρουσίασης.

4. Η επεξεργασία και η εμπάθυνση στο περιεχόμενο

* *Η πρώτη αντίληψη και οι πρώτες σκέψεις*

Είναι η αυθόρμητη φάση της διδασκαλίας, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα την πρώτη αντίληψή τους για το νέο μάθημα. Η έκφραση αυτή μπορεί να αναφέρεται στο πολύ γενικό 'νόημα', σε πρώτες κρίσεις και σκέψεις, σε συναισθήματα και εντυπώσεις, και αν πρόκειται για 'πρόβλημα προς λύση', στις πιθανές λύσεις του προβλήματος.

* *Η εξομάλυνση των δύσκολων σημείων*

Μετά την παρουσίαση της νέας πληροφορίας, οι μαθητές πρέπει να διατυπώσουν τις ενδεχόμενες δυσκολίες τους ν' αντιληφθούν το νόημα γλωσσικών ή άλλων τύπων. Η εξομάλυνση αυτών των δυσκολιών ετοιμάζει το έδαφος της κατανόησης 'της γλώσσας' της διδασκαλίας, χωρίς την οποία οποιαδήποτε περαιτέρω προσπάθεια διδασκαλίας θα ήταν ατελέσφορη. Πρέπει να τονίσουμε ότι συνήθως οι μαθητές φοβούνται να εκφράσουν αδυναμία αντίληψης. Ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει τους μαθητές του, γνωρίζει επίσης, ακόμη κι αν οι ίδιοι δεν διατυπώσουν απορίες, ποια είναι τα δύσκολα σημεία τα οποία χρειάζονται εξομάλυνση, πριν προχωρήσει στη διδασκαλία του.

* *Η αναγνώριση των δεδομένων*

Είναι το πρώτο επίπεδο ανάλυσης του περιεχομένου, στο οποίο περιγράφονται 'οι βασικοί ορατοί όροι' που δομούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Ο προσδιορισμός του τόπου, του χρόνου, η αναγνώριση των προσώπων, της κατάστασης ή 'της ιστορίας', τα γεγονότα, τα φαινόμενα που περιγράφονται, οι συνθήκες, κλπ., αποτελούν τα πρώτα 'δεδομένα' της ανάλυσης, η οποία, βέβαια, δεν μπορεί να παραμείνει σ' αυτό το πρώτο στάδιο.

* *Η ανάλυση του περιεχομένου*

Το επίπεδο της ανάλυσης και η εμπάθυνση στο περιεχόμενο της νέας μάθησης είναι το βασικότερο στοιχείο που καθορίζει την ποιότητα

της διδασκαλίας. Η ανάλυση πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλες τις παρακάτω διεργασίες.

- α) *Διατύπωση των βασικών εννοιών, επιχειρημάτων και όλων των παραμέτρων του θέματος.* Γίνεται διατύπωση εξηγήσεων, ερμηνειών, χαρακτηρισμών, εξέταση δευτερευόντων παραμέτρων και συνθηκών, εξαρτήσεων από άλλα δεδομένα. Εάν έχουμε υποθέσεις για 'λύση προβλήματος', γίνεται η εφαρμογή των υποθέσεων για την επαλήθευσή τους.
- β) *Επεξεργασία και εμβάθυνση στις έννοιες και στα επιχειρήματα.* Ερευνάται η ιστορικότητα και η υπερχρονικότητα των εννοιών ως και η διαμόρφωση τυπολογιών. Οι έννοιες εξετάζονται ιστορικά και συνδέονται με το παρελθόν τους, με στόχο την πληρέστερη κατανόησή τους. Μάθηση χωρίς ιστορικότητα είναι αποσπασματική και ατελέσφορη. Με την ιστορική σύγκριση εντοπίζονται τυπολογίες που βοηθούν στην πληρέστερη κατανόηση.
- γ) *Η επικαιρότητα των εννοιών.* Η νέα γνώση συνδέεται με την επικαιρότητα και εξετάζεται ως προς τους σύγχρονους προβληματισμούς της.
- δ) *Η αισθητική, ειδολογική και μορφολογική επεξεργασία του κειμένου και η αξιολόγησή του.*

5. Η γενίκευση και η συστηματοποίηση της νέας γνώσης

- * ***Η σύνθεση των εννοιών. Η αξιολόγηση της νέας γνώσης.***
Επιδιώκεται η σύνθεση των εννοιών και των πηγών τους σ' ένα ενιαίο σύνολο ως και η ένταξή της νέας γνώσης σ' ένα ευρύτερο σύνολο γνώσεων μέσα από αξιολογήσεις, συγκρίσεις, παραλληλισμούς και εντοπισμό αντιθέσεων. Η 'προφητική' διαίσθηση είναι στοιχείο ερμηνευτικό, όπως η φαντασία, που ενώνει όλα τα στοιχεία σ' ένα σύνολο νοήματος.
- * ***Η σύνδεση της νέας γνώσης με τις εμπειρίες των μαθητών.*** Στη φάση αυτή αξιολογείται η εφαρμογή της νέας γνώσης σε ποικίλες μορφές λειτουργίας της.
- * ***Η διεύρυνση και η διαθεματικότητα της νέας γνώσης.***
Διερευνάται η λειτουργία των εννοιών της νέας γνώσης μέσα σε σύνθετα και μεγαλύτερα σύνολα γνώσης, η σχέση τους με άλλες επιστήμες και οι δυνατότητες διεύρυνσης της λειτουργίας τους.

- * **Η μεταγνωστική δυναμική της νέας γνώσης.** Διερευνάται η δημιουργία νέων ερωτήσεων προς έρευνα με βάση πιθανά 'κενά', ή με νέους προβληματισμούς που απορρέουν από τη νέα γνώση, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση και λειτουργία των εννοιών.

6. Οι εφαρμογές

- * **Τα γενικά συμπεράσματα.** Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να διατυπώνουν σύντομα και περιληπτικά τα γενικά συμπεράσματα που απορρέουν από τη νέα γνώση τους.
- * **Η ανακεφαλαίωση.** Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να έχουν συνολική θεώρηση όλων των κύριων σημείων και των εννοιών που αποτελούν τα 'κλειδιά' της νέας γνώσης.
- * **Οι εφαρμογές.** Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να εφαρμόζουν τη νέα γνώση σε ποικίλες περιπτώσεις εφαρμογής τους.
- * **Οι ασκήσεις (εφαρμογές) για εμπέδωση.** Οι μαθητές καλούνται να επιβεβαιώνουν τις νέες τους δεξιότητες και γνώσεις με συνεχή εφαρμογή τους.

Σύμφωνα με τη θεωρία του σχολείου εργασίας οι μαθητές στη φάση αυτή, έχοντας εξετάσει τις υποθέσεις τους για τη 'λύση του προβλήματος', βεβαιώνονται για την αξιοπιστία της λύσης ή αναζητούν άλλες λύσεις.

Β' ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ

1. Η αυτενέργεια

Η κίνηση του ίδιου του μαθητή προς τη γνώση είναι η κυριότερη διεργασία για τη μάθηση. Οποιαδήποτε μέθοδο διδασκαλίας και αν επιλέξει ο εκπαιδευτικός, πρέπει να σχεδιάσει την εφαρμογή της έτσι ώστε οι μαθητές να υποκινηθούν στην αυτενέργεια, ατομική, ή μέσα σε ομάδα εργασίας ή μέσα στο σύνολο της τάξης. Χρυσός κανόνας, ο οποίος όμως παραβιάζεται στη σχολική αίθουσα, είναι ο διδάσκων *'να μη λείπει ποτέ και να μην κάνει ποτέ κάτι που μπορεί να πει και μπορεί να κάνει ο μαθητής του'*. Η εφαρμογή της αρχής αυτής βρίσκει την έμπνευσή της στην παιδαγωγική αρχή της πίστης στην αξία του παιδιού και της εμπιστοσύνης στη δυνατότητα ανάπτυξής του.

2. Η βιωματική μάθηση

Η προσφορότερη μάθηση είναι εκείνη που λαμβάνεται μέσα από τη βίωσή της, μέσα από τη ζώσα εμπειρία του μαθητή στον τόπο και στο χρόνο της μάθησής του. Η *κίνηση* όχι μόνο του νου, αλλά και του σώματος είναι στοιχεία της βιωματικής μάθησης. Στις διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας - μάθησης η μέθοδος project, η λύση προβλημάτων, οι ομάδες εργασίας των μαθητών, η πειραματική μέθοδος, η δραματοποίηση, η μίμηση ρόλων, το παιχνίδι, η έρευνα είναι οι μέθοδοι που επιδιώκουν τη βιωματική μάθηση.

3. Η έρευνα

Είναι η ανώτερη μορφή βιωματικής μάθησης, λόγω της βαρύτητας της ευθύνης της και της σημασίας της την οποία αναλαμβάνει ο μαθητής. Η έρευνα είναι δική του υπόθεση, για την οποία πρέπει ο ίδιος να ενεργήσει, να σχεδιάσει, να αναθεωρήσει, να προβληματιστεί, να συλλέξει την πληροφόρηση, να ψάξει, να ρωτήσει, κλπ. Πρέπει, δηλαδή, να ζήσει ο μαθητής μαζί με την έρευνά του, για να μπορέσει να τη φέρει σε πέρας.

4. Η εποπτεία

Πολλοί παιδαγωγοί (Rousseau, Montessori, Froebel, Dewey, Kilpatrick) εφάρμοσαν στην παιδαγωγική πρακτική τους την αρχή της εποπτείας. Ο Herbert Spencer υποστηρίζει ότι ο σωστός τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος πρέπει να δώσει το περιεχόμενο της μάθησης στους μαθητές του είναι 'μέσα από αντικείμενα' και όχι μέσα από προφορικές αφαιρέσεις. Χωρίς μια ακριβή γνωριμία με την ορατή και αισθητηριακή επαφή με τα αντικείμενα, η αντίληψή μας γι' αυτά μπορεί να είναι λαθεμένη (στον Vandenberg, 1990:165).

Το ερώτημα του εκπαιδευτικού 'τι μπορώ να προσφέρω εποπτικά στους μαθητές μου' είναι το καθημερινό ερώτημα, στο οποίο, για να μπορεί ν' απαντά, πρέπει συνεχώς να μπορεί να επινοεί και να ασκεί τη φαντασία του. Γραπτά παραδείγματα, εικονικά παραδείγματα, σχεδιαγράμματα, περιλήψεις, κατηγοριοποιήσεις, πίνακες, χάρτες, πειράματα, εφαρμογές, βιβλία, video, films, slides, διαφάνειες, φωτογραφίες, περιοδικά, κλπ. αποτελούν ένα πλήθος υλικού το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί ν' αυτοσχεδιάσει ή να βρει στο εμπόριο για να στηρίξει εποπτικά τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών του, πέρα από αυτά που ενδεχόμενα προσφέρει το σχολικό εγχειρίδιο. (π.β. Μάνος, 1989:50-51)

5. Η εργασία του μαθητή

Για την επιλογή των διδακτικών μεθόδων του, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του ότι **όλοι οι μαθητές πρέπει να εργάζονται πραγματικά** στη διάρκεια της διδακτικής περιόδου και ότι πρέπει να τους δοθεί μια συγκεκριμένη ευκαιρία για ατομική ή ομαδική εργασία. Συχνά ο εκπαιδευτικός υποθέτει, επειδή ο ίδιος ρωτά και μερικοί μαθητές απαντούν, ότι οι μαθητές εργάζονται, ή ότι έχουν κατανοήσει το μάθημα. Αυτή η εύκολη γενίκευση αποτελεί βέβαιη πλάνη.

Η διδασκαλία όλης της τάξης δεν εξασφαλίζει την εργασία του κάθε μαθητή. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να υπάρχει μέσα στην ίδια διδακτική περίοδο ποικιλία των διδακτικών μεθόδων, ώστε στη διάρκειά της να δίδεται μια εργασία στον κάθε μαθητή να επιτελέσει (ατομική εργασία ή εργασία σε ομάδες). Το ερώτημα 'εργάζονται πραγματικά οι μαθητές μου;' πρέπει να είναι διαρκές για τον

εκπαιδευτικό που επιδιώκει η διδασκαλία και η μάθηση να είναι για όλους τους μαθητές.

6. Η συμμετοχή των μαθητών στην ανεύρεση της γνώσης

Η διδακτική αυτή αρχή μπορεί να ταυτίζεται με τις παραπάνω αρχές. Η συμμετοχικότητα εξασφαλίζεται τόσο με την ποικιλία των διδακτικών μεθόδων και με την ατομική εργασία, αλλά κυρίως με τη δημιουργία του παιδαγωγικού κλίματος του οποίου τις αρχές περιγράφουμε παρακάτω. Συχνά, η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών από τις δραστηριότητες μάθησης οφείλονται σε αίσθημα απόρριψης, αποθάρρυνσης και έλλειψης νοήματος για ό,τι συμβαίνει στη σχολική αίθουσα.

7. Η εξατομίκευση (διαφοροποίηση) της διδασκαλίας

Η αρχή της εξατομίκευσης απορρέει από τις αρχές της συμμετοχικότητας και της εργασίας των μαθητών. Ο μαθητής με μαθησιακά κενά, αλλά και ο μαθητής που 'τρέχει' μπροστά ως προς την επίδοσή του χρειάζεται ν' αναλάβει ατομικές εργασίες για να ικανοποιήσει τις προσωπικές εξειδικευμένες μαθησιακές του ανάγκες. Αλλά και οι άλλοι μαθητές, οι οποίοι διαφέρουν ως προς τη πρόσκτηση μάθησης, ανάλογα με την προσωπικότητά τους και ανάλογα με την εκάστοτε μέθοδο διδασκαλίας η οποία μπορεί ν' ανταποκρίνεται ή να απάδει προς τις κλίσεις και τις προτιμήσεις τους, χρειάζεται να έχουν την ευκαιρία να μάθουν σύμφωνα με τους δικούς τους όρους ενδιαφέροντος. Ο εκπαιδευτικός που έχει συνείδηση των διαφορετικών αναγκών των μαθητών του επιλέγει τις διδακτικές δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτει όλους τους μαθητές του.

8. Η διαθεματικότητα της διδασκαλίας (integration των αντικειμένων μάθησης)

Η αποσπασματική γνώση δεν βοηθεί τον μαθητή να συγκροτήσει τη μόρφωσή του με τρόπο ουσιώδη, ως βαθιά παιδεία ζωής. Η αρχή της ολότητας έχει στόχο να εντάσσει την επιμέρους γνώση στο σύνολο των γνώσεων ενός αντικειμένου, ή μιας ενότητας ενός αντικειμένου,

προκειμένου να γίνει σαφής η λειτουργικότητα των μερών και η συμβολή τους στο γνωστικό σύνολο του αντικειμένου μιας επιστήμης. Κατ' αναλογία, η αρχή της διαθεματικής διδασκαλίας έχει στόχο να διαρρήξει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των αντικειμένων μάθησης, προκειμένου να γίνει συνείδηση η συμβολή πολλών επιστημών στη δημιουργία σύνθετης γνώσης και σύνθετων εφαρμογών της.

Ένας τρόπος διαθεματικής διδασκαλίας είναι η αναφορά στα στοιχεία γνώσης που δανείζεται μια επιστήμη από μια άλλη επιστήμη και τα χρησιμοποιεί για την ανάπτυξη της δικής της γνώσης. Μια τέτοια ένεργεια πιθανόν ν' απαιτεί τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, την από κοινού διδασκαλία τους. Ο προσφορότερος όμως τρόπος είναι η διερευνητική διδασκαλία, όταν προβάλλει σύνθετα θέματα προς διερεύνηση, τα οποία απαιτούν συνδυσμό γνώσεων από περισσότερες επιστήμες.

Δεν πρέπει να θεωρήσει κανείς ότι κάτι τέτοιο είναι εξαιρετικά δύσκολο, επειδή η ίδια η ζωή και η πραγματικότητά της είναι σύνθετη, όπως και οι εφαρμογές των επιστημών. Π.χ., όταν δίνεται ως θέμα στους μαθητές μιας τάξης δημοτικού σχολείου το ερώτημα 'τί τρώμε;' κι όταν, ως προκαταρκτικό στάδιο της διδακτικής δραστηριότητας, ζητείται από τους μαθητές να φέρουν επί ένα μήνα σ' ένα μεγάλο καλάθι της αίθουσάς τους περιτυλίγματα συσκευασίας τροφίμων ή κουτιά διατηρημένων ή κονσερβοποιημένων τροφών, ήδη μέσα στο 'καλάθι' της πληροφόρησής τους έχει μπει η γεωργία, η γεωπονική, η χημεία, η βιολογία, η βιοτεχνολογία, η προληπτική ιατρική, η ψυχολογία του καταναλωτή, η κοινωνιολογία της κατανάλωσης, η διαφήμιση ως στοιχείο διοίκησης επιχειρήσεων, η ψυχολογία της οικογένειας, η ψυχολογία της διατροφής. Τα θέματα αυτά μπορεί να τύχουν επεξεργασίας, τόσο από μαθητές δημοτικού σχολείου, όσο και από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από τον τρόπο επεξεργασίας της πληροφόρησης, από την κατάταξη των στοιχείων σε πολυεπίπεδη ανάλυση, εξαρτάται πλέον η διεπιστημονικότητα της γνώσης που θ' αποκομίσουν οι μαθητές από την εμπειρία της παραπάνω έρευνάς τους. Οπωσδήποτε, όμως, ειδικά στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζεται μέριμνα και διεπιστημονική συνεργασία για ν' αναπτυχθούν θεματικές ενότητες διεπιστημονικής έρευνας για μαθητές, ώστε η διαθεματικότητα να

μπορέσει να εφαρμοστεί ως πολύτιμη διδακτική - μαθησιακή δραστηριότητα.

9. Η συνεργασιακή διδασκαλία (team teaching, collaborative teaching)

Η συνεργασιακή διδασκαλία είναι η υλοποίηση της αρχής της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεπικουρείται από την αρχή της διαθεματικότητας της διδασκαλίας. Στηρίζεται στην πεποίθηση ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να είναι πολύ καλός σε όλα τα θέματα ή σε όλα τα αντικείμενα της διδασκαλίας του και ότι συνεργαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί ως *διδακτική ομάδα*, αντί ως άτομα, θα μπορούν να διδάσκουν τα αντικείμενα ή τα θέματα στα οποία αποδίδουν το μέγιστο των δυνάμεών τους, ώστε οι μαθητές ν' αποκομίζουν μέγιστη ωφέλεια (Γεωργούσης, 1980:3 κ.ε., Χαραλαμπόπουλος, 1987:102).

Η ανάγκη συνεργασίας πρέπει να εκφράζεται κατά τρόπο ουσιώδη και πειστικό. Η από κοινού λήψη αποφάσεων για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για την προετοιμασία και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, έχει ως λογική συνέπεια και την από κοινού διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός θέματος, κατά την οποία δύο εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν την κοινή τους προσπάθεια στους μαθητές τους. Παρέχουν συγχρόνως ένα ζωντανό παράδειγμα της αλληλοεξάρτησης, όχι μόνο στην εκπαιδευτική, αλλά και στην κοινωνική λειτουργία.

10. Η μικροδιδασκαλία

Μικροδιδασκαλία είναι διδασκαλία σε μια μικρή ομάδα ή διδασκαλία κατά μέρος μόνο της διάρκειας της διδακτικής περιόδου. Συνιστάται κυρίως για τις πρώτες απόπειρες διδακτικής εξάσκησης του εκπαιδευτικού, αλλ' αποτελεί συγχρόνως αρχή σχεδιασμού της διδακτικής δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο, όπου συχνά ο δάσκαλος διδάσκει μικρές ομάδες για μικρή διάρκεια χρόνου. Μικροδιδασκαλία μπορεί επίσης να γίνεται στο πλαίσιο της ενισχυτικής διδασκαλίας μαθητών.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ
ΜΕΘΟΔΩΝ**

1. Η αυτενέργεια
2. Η βιωματική μάθηση
3. Η έρευνα
4. Η εποπτεία
5. Η εργασία του μαθητή
6. Η συμμετοχή στην ανεύρεση της γνώσης
7. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας
8. Η διαθεματικότητα της διδασκαλίας
9. Η συνεργασιακή διδασκαλία
10. Η μικροδιδασκαλία